УДК 373.880

ИНТЕРАКТИВНАЯ ПРИРОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ

К.С. Лелюшкина

Томский политехнический университет
E-mail: anik@yahoo.com

При формировании умений в устно-речевом личностно-ориентированном общении на первый план выступает интерактивная природа обучения. В статье отражен пересмотр статусов учителя и учеников. Автором рассматривается поле деятельности обучающего, которое расширяется за счет возникновения новых педагогических функций, а также нормы вербального и невербального поведения учащихся в группе.

Представленная инновационная технология обучения предполагает интерактивную природу общения. В соответствии с понятием на первый план выдвигается взаимодействие, помещенное в социокультурные условия конкретной речевой ситуации, насыщенной индивидуально-психологической окраской. Автором делается основной акцент на социальной организации взаимодействия. В связи с теоретическими изысканиями и методическими особенностями обосновывается необходимость смены социальной формы организации обучения общению и перехода от фронтального к групповому, партнерскому сотрудничеству между преподавателем и учениками и самими учащимися. Приоритетные признаки педагогоцентрированного фронтального занятия неоценимы при овладении отдельными аспектами иностранного языка, однако при обучении общению они становятся препоной формированию таких параметров как креативность, сопричастность, самостоятельность, автономность; способности кооперироваться и конфронтировать, а, следовательно, развитию основных продуктивных речевых умений.

Однако, смена социальных форм организации является задачей многогранной и более сложной, чем уточнение предлагаемых установок и формулировок заданий. Она неизбежно влечет за собой изменение видения и понимания всего учебного процесса, пересмотр роли педагога и обучающихся, выстраивание новой линии интерактивности [1].

К интеракционным аспектам общения относятся следующие категории: тип общения, процедурный сценарий взаимодействия, социально-ролевые и межличностные отношения, разнообразные нормы общения, его тональность, степень фиксированности темы, структура обменов, мена коммуникативных ролей, уровень формальности, степень предварительной подготовленности, продуктивности/репродуктивности. Основной категорией является субъект общения и связанные с ним типологические особенности группы [2]. Группа рассматривается как разновидность научно-практического явления «Активное социальное обучение». По мнению М. Смита малую группу необходимо выделять по признакам «группового самосознания» и «коллективной перцептивности». Аналогично Дж. Тернер трактует психологическую группу как эмоционально и социально значимую для ее членов общность, к которой они субъективно причисляют себя, по меркам которой происходит категоризация, установление норм и ценностей, которая оказывает влияние на их установки и поведение [2].

Немецкие исследователи обозначают следующие социально-психологические признаки группы:

а) группа должна быть осознаваемой как социальная единица своими членами и окружающими;

б) группе присуща социальная структура, в которой каждый ее член занимает определенную позицию, субординированную относительно позиций других участников;

в) для группы характерны нормы поведения, проигрывания предписанных ролей;

г) члены группы обладают общими интересами и ценностями;

д) деятельность группы – если не все ее существование – направлена на достижение соответствующей цели;

е) интерактантам присуща моральная ответственность в достижении когезии;

ж) для группы свойственна реализация индивидуальных возможностей и способностей;

з) деятельность группы протекает на эмоциональном фоне [3].

Анализ приведенных позиций позволяет выделить шесть признаков, воплотивших многие из перечисленных выше идей:

- взаимное влияние членов группы, взаимные отношения, без которых группа перестала бы существовать;
- определенная фиксированность ролей;
- наличие лидера, способного своим мнением воздействовать на других членов группы;
- общность целей и организации;
- психологическое ощущение единения в группе;
- сплоченность группы, зависящая от взаимной притягательности (*attraction*) ее членов и от общей заинтересованности в совместном успехе.

Французскими психологами М.А. Робер и Ф. Тильман выделяется несколько основных критериев, по которым определяется образование и функционирование малой группы [2].

- *Во-первых*, это локализация в пространстве, которая предполагает реальное физическое присутствие, например, всех учащихся в одном конкретном месте – в аудитории, за столом, у доски и т. д.
- *Во-вторых*, функционирование групп определяется временем их существования: по этому критерию выделяются постоянные, временные и случайные или спорадические группы. Учебные группы обречены на короткое существование.
- *В-третьих*, группы бывают свободные и обязательные. В свободные группы вступают по собственной воле. В обязательные группы попадают независимо от желания.
- *В-четвертых*, есть неформальные и формальные группы, для которых характерен элемент организации, социальные отношения в них подчинены заданной позиционно-ролевой структуре.
- *В-пятых*, существуют первичные или психогруппы и вторичные или социогруппы. (Впервые понятие первичной группы было введено Чарлзом Кули в самом начале XX в.). Они различаются размером, уровнем формализованности отношений, характером эмоциональной связи между интерактантами. Во вторичных группах личностное отходит на второй план, роль объединяющего фактора играет функциональность, нацеленность на выполнение общей задачи, внешней по отношению к самой группе.

На наш взгляд, при обучении личностно-ориентированному общению непродуктивно однозначное разделение на свободные и обязательные группы. Распределение по учебным группам, как правило, происходит в соответствии с выбором педагога. В рамках нашего исследования оно предполагает пожелания самих учащихся, поскольку группы при обучении данной разновидности устно-речевого общения носят неформальный характер и являются первичными: нормы коммуникации зависят от членов группы, фиксация ролей происходит в процессе их взаимодействия. Личностное становится основным приоритетом такого общения, самобытность и субъектный опыт каждого учащегося являются востребованными. Общение в такой группе протекает в своей наиболее естественной, «контактной» форме на межличностном, перцептивном уровне.

Таким образом, обозначив и выявив основные признаки группы как разновидности научно-практического явления «Активное социальное обучение», мы обосновываем эффективность группового взаимодействия при развитии продуктивных умений в устно-речевом личностно-ориентированном общении.

Основным из критериев смены социальных форм организации теоретиками и практиками признается изменение статусов или ролей педагога и обучающегося. Однако автономия учащегося (*Lernerautonomie*) не снижает уровень ответственности преподавателя за достижение результатов в овладении личностно-ориентированным общением. Напротив, поле деятельности учителя возрастает в связи с необходимостью возникновения новых функций в рамках интерактивного сотрудничества. Сложность представляет рефлексия отрезка времени, предлагаемого для работы в группе перед пленарным заседанием. Так называемая дуга напряжения (*Spannungsbogen*) [3] – это тот промежуток времени, в течение которого активно и с интересом происходит решение предложенной проблемы или выполнение задания. Временной фактор должен подбираться педагогом в зависимости от градации сложности поставленной задачи, а также исходя из учебных возможностей, индивидуально-психологических особенностей учащихся.

Существенное значение имеет фаза предъявления задания группе, которая в обязательном порядке должна предшествовать процессу распреде-

ления по коллективам. В зависимости от технического оснащения аудитории задания могут быть зафиксированы на доске, пленке, рабочих листках. В письменной форме они должны быть доступны каждому обучающемуся, особенно если речь идет о непростой формулировке на иностранном языке.

К наиболее сложным функциям преподавателя в рамках группового сотрудничества можно отнести обобщение работы команд на пленуме. Дело в том, что, как обнаруживается на практике, эта продолжительная, зачастую нефасцинирующая фаза стирает позитивный эффект активного, творческого, продуктивного взаимодействия. Следует помнить, что данная стадия работы – это не распространенный ритуал, а интегральная составная часть группового взаимодействия, которая должна быть тщательно продумана на этапе подготовки и введения данной социальной формы организации обучения:

- вид обобщения тесно связан с исходным заданием; не всегда выбранный пленум соответствует искомому результату;
- инициатива ведения пленума может быть передана преподавателем обучающимся;
- во время работы пленума следует избегать пассивного принятия к сведению;
- заслуживают одобрения помощь и подсказки в процессе выступления одного из членов группы, представляющего результаты ее работы – ощущение команды должно присутствовать от начала и до конца сотрудничества;
- приветствуется заинтересовывать в оценивании другими командами, не только педагогом;
- достойными формами презентации могут быть ролевые игры, сценки, стенные газеты;
- интересной и продуктивной является имплицитная форма подачи обобщений: тезисы, подбор слов;
- неэффективно, если об итогах и трудностях сообщается лишь в вербальной форме, в то время как неречевое поведение остается за пределами урока;
- благоприятно, если результаты группы обсуждаются на новом уровне в коллективе.

Педагогическая функция оценивания всегда вызывала интерес в теории и практике. Актуальной остается эта проблема и в рамках рассмотрения группового взаимодействия. Распространенной является точка зрения, согласно которой «нужно проверять индивидуальный учебный прогресс и результаты. Важную роль играет не только групповой речевой или некоммуникативный продукт, но и вклад каждого отдельного ученика, т. к. каждый должен внести индивидуальную ответственность и участвовать в достижении цели и успеха» [3]. Мы не разделяем приведенной точки зрения и в своем видении интерактивности дистанцируемся от вышеназванных выводов. При таком подходе группа перестает функционировать как команда (*team*), партнерское взаимодействие утрачивает свои социо-психологические признаки, превращается в конкурентно-ориентированное соревнование, и весь коллектив в скрытой форме возвращается к фронтальной форме организации обучения. На наш взгляд, преподавание иностранного языка предлагает вариативные возможности для индивидуального оценивания, в рамках же группового взаимодействия оно не соответствует поставленной в исследовании цели овладения умениями личностно-ориентированного общения.

«Активное воздержание» педагога, также можно отнести к непременным условиям состоятельности групповой формы организации обучения. Учителю необходимо в определенной степени дистанцироваться от обучающихся, предоставляя им возможность для свободы действий, самореализации, самостоятельного поиска путей решения проблемы. Однако это состояние не может находить выражение в отсутствии сопричастности преподавателя с учебным процессом. Как в психологическом, так и в коммуникативном плане он на протяжении всей работы групп остается партнером, консультантом, участником взаимодействия.

После рассмотрения функций обучающего логичным представляется перейти к нормам вербального и невербального поведения учащихся в группе. Предлагается обратить внимание на такие распространенные в настоящее время в коммуникативной лингвистике понятия как когеренция и коммуникативная инициатива. Глобальная когеренция проявляется во взаимодействии стратегий, в «удачно разыгранном» диалоге, в котором все ходы участников соответствуют их общим целям [2], высказывания соотносятся с планом коммуникации: обмен речевыми содержаниями обусловлен стратегиями, сценариями, когнитивными схемами интерактантов. Особое внимание данным умениям уделяется на третьем этапе технологии обучения общению, который сопряжен с предъявлением функциональных схем, соответствующего речевого материала и промотирует порождение более или менее значительных по объему вербальных содержаний, преимущественно продуктивных.

Среди целей, которые преследуют коммуниканты, особенно выделяются так называемые собственно текстовые цели (дать необходимую фоновую информацию, привести пример, предложить аргументы). Именно в этом аспекте предлагается говорить о локальной когеренции. Относительно нашей модели обучения – это тот репродуктивный подготовленный компонент в связи с текстом, который незримо, но обязательно присутствует.

Без учета фактора коммуникативной инициативы анализ речевого взаимодействия также неадекватен. Понятие коммуникативной инициативы относится к уровню макроструктуры, оно касается взаимовлияния интерактантов, где глобально, в границах речевого эпизода актуализуются разнооб-

разные аспекты их коммуникативной и социальной компетенции [2]. Начало взаимодействия и его ход характеризуется разной степенью участия вербальных партнеров, их вовлеченности в общение, неодинаковой императивностью, различием в установках, целях, эмоциях. Наличие разного прагматического статуса тем обуславливает стремление некоторых учащихся к развертыванию и интерпретации одних тем и свертыванию других. Наша модель предполагает более или менее высокую субъективную значимость проблемы, привносимого речевого содержания для каждого обучающегося. Тем не менее, стремление говорящего к наиболее выгодной теме, обладающей на его взгляд более высокой котировкой, является одним из важнейших компонентов коммуникативной инициативы.

Коммуникативная инициатива проявляется в различных признаках. Один из признаков – это преобладание предписывающих ходов: вопросов, приказов просьб и т. д. Это довольно слабый признак, потому что практически для любого инициативного хода найдется контекст, где этот ход окажется составной частью не самой инициативной стратегии. Например, в вопросо-ответном диалогическом единстве (запрос информации) инициатива принадлежит задающему вопрос, в то время как, если один из участников что-то рассказывает, а другой время от времени переспрашивает, инициативой владеет обычно рассказчик, а не автор переспросов. В процессе обучения очень важно промотировать предписывание ходов разным учащимся, предъявляя вспомогательные функциональные схемы и предлагая различные социальные роли.

На уровне элементарной последовательности речевых ходов признаком инициативы часто становится умышленное рассогласование коммуникативных ходов по их «практической валентности», в ряде случаев связанное с невыполнением ожидаемого реактивного хода и/или заменой его на инициативный. Примерами служат ответ вопросом на вопрос, молчание, демонстрирующее нежелание исполнить реактивный речевой акт.

Показателем коммуникативной инициативы очень часто бывает перебивание, когда индивид берет роль говорящего *силой*, только по своей воле, тем самым прерывая собеседника, не заботясь о его комфорте и существенно ограничивая его в свободе действий по достижению своих целей. Агрессивное взятие шага в разговоре может произойти и без классического перебивания, когда стремящийся к овладению инициативой участник общения принимает на себя роль говорящего за кого-то другого, даже если этот кто-то был назначен предшествующим говорящим на эту роль. В данном случае индивид присваивает право голоса, не перебивая другого, а просто не оставляя ему и мгновения на вступление в свои права «говорящего». Маркером коммуникативной инициативы иногда выступает даже подхват, завершающий чужой коммуникативный ход, который как бы присваивается новым говорящим. Этот прием особенно эффективен в тех случаях, когда данный ход имеет большое значение для развития диалога в целом, предписывает тему разговора и т. п. [2].

Искажение норм общения сопряжено, как правило, с приписыванием нарушителю более высокого мнимого или реального статуса, недостаточным индивидуально-речевым опытом, отказом подчиняться чужой стратегии. Данные механизмы лежат в основе манипуляций, ориентированных на негативное преломление правил этикета и самого процесса кооперативного общения, коммуникативного сотрудничества.

Инициативная стратегия педагога предполагает функцию языковой и речевой поддержки учеников, контроля за соблюдением социально-психологических норм общения: установление и регулирование тональности, сокращение или увеличение дистанции между интерактантами, распределение ролей, определение последовательности действий вербальных партнеров при помощи опорных функциональных схем и предъявлении соответствующего лингвистического материала. Важную роль при этом играют речевые действия, служащие средством создания и поддерживания процедурного стандарта взаимодействия в малой группе, а также коррекции и санкции. Данный деонтический аспект коммуникативной инициативы представляется весьма важным, хотя в естественных ситуациях общения «в чистом виде» встречается довольно редко.

Бесспорным остается тот факт, что обучение в группах не лишено недостатков, которые отражены в работах отечественных и зарубежных исследователей: возможность реплицирования на родном языке; сложность оценивания работы группы; возможность несостоятельности группы как единого целого, отсутствие взаимопонимания между ее членами и др. Следует, однако, заметить, что все вышеназванные процессы специфичны для работы в группе как на иностранном, так и на родном языке, и не являются «методической препоной» для максимального языкового и речевого совершенствования участников коммуникативного взаимодействия.

Подводя итоги, позволим себе отметить следующие педагогические аргументы в пользу групповой формы социальной организации обучения иноязычному личностно-ориентированному общению:

- групповая работа мотивирует устно-речевое общение обучающихся;
- способствует позитивному психологическому климату;
- создает условия для реализации индивидуальных потребностей каждого учащегося.

При групповой организации обучения – на практике активнее усваиваются различные лингвистические образцы и модели, учащимся предоставляется возможность продуцировать новое, оригинальное, свободное высказывание и воспринимать устное содержание, что соответствует формированию инди-

видуально-речевого опыта, в дискурсе развиваются умения кооперативного общения – инициативного реплицирования, аргументирования и т. д.

Таким образом, групповое и партнерское сотрудничество, как никакая другая социальная форма организации обучения, способствует формированию мотивации, речевых навыков и умений в личностно-ориентированном общении, с тем, чтобы каждый мог говорить в соответствии со своим коммуникативным намерением, индивидуальными потребностями и заданной ситуацией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Николаев В.Г. Интерактивность на уроке иностранного языка. – М.: Наука, 2002. – 59 с.
2. Макаров М.Л. Языковое общение в малой группе: опыт интерпретативного анализа дискурса: Автореф. дис. ... д.фил.н. – Тверь, 1998. – 40 с.
3. Schwerdtfeger I.C. Gruppenarbeit und innere Differenzierung. – München: Göthe-Institut, 1998. – 221 S.

Поступила 18.12.2006 г.

УДК 681.3:378